



“Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması*

Adaptation of Reading Attitude Survey with “Garfield” Picture for 1-6th Grade Students to Turkish

Mustafa Kocaarslan, Yrd. Doç. Dr., *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,*
mustafakocaarslan@gmail.com

ÖZ. Bu araştırmanın amacı McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ni Türkçeye uyarlanmasıdır. Orijinal formu İngilizce olan ölçek 20 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada öncelikle ölçeğin dil ve alan uzmanları tarafından çevirileri yapılmış ve elde edilen Türkçe forma uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Bartın’da devam eden 289 1-5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin bulgular özgün çalışmadaki iki faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik, 1-6.sınıf Öğrencileri

ABSTRACT. The aim of this study was to adapt Reading Attitude Survey for 1-6th Grade Students developed by McKenna and Kear(1990) into Turkish. The original of the scale is in English and consists of two factors and 20 items. In order to adapt the scale, initially the original scale was translated into Turkish by experts in the field of language arts and translation. Turkish final version of the scale was completed by considering expert opinions. To examine the reliability and validity of the scale, it was administered to 289 1-5th Grade Students attending in Bartın. Confirmatory factor analysis was made for the construct validity. Findings related to construct validity of the scale supports original scale’s two factors structure. In Turkish version of the scale Cronbach alpha internal consistency was calculated as .88. Therefore, it can be concluded that Turkish version of the scale was reliable and valid. Consequently, it can be expressed that Turkish version of the scale was reliable and valid for this study group.

Keywords. Reading Attitude Survey, Validity, Reliability, 1-6th Grade Students

SUMMARY

Purpose and Significance: Student’s positive attitudes towards reading are the significant factor which directly influences their reading achievement. In this regard, it is necessary to measure attitude towards reading with an appropriate scale. In Turkey, there is a need for reliable and valid instruments to evaluate attitudes towards reading especially for younger students. For this reason, this study aims to adapt Reading Attitude Survey with “Garfield” picture for 1-6th grade students developed by McKenna and Kear (1990) to Turkish. The original form of the scale consists of 20 items and two factors. The scale contain a four-choice picture rating scale is based on the cartoon character of Garfield. There are two subscales in this survey consisting of recreational and academic reading attitude. It is believed that adaptation of the scale will contribute to literature.

Methodology: For the adaptation of the scale, initially the original scale was translated into Turkish by experts in the field of language arts and translation. Turkish final version of the scale was completed by considering expert opinions. To examine the reliability and validity of the scale, it was administered to 289 1-5th Grade Students attending in Bartın during the spring semester of 2013–2014 academic years. Confirmatory factor analysis was performed to examine the original scale's structure validity and Cronbach’s Alpha test was conducted for internal consistency.

Results: The confirmatory factor analysis results indicated that Turkish version of the scale was consistent with the original scale. As a result of analysis fit indices values were found as $\chi^2 = (395, N=289) = 1106.80, p < .000, RMR = .05, RMSEA = .05, NFI = .93, CFI = .89, IFI = .97, GFI = .89, RMR = .05$, and

Geliş tarihi: 07/02/2016,

Kabul tarihi: 27/06/2016,

Yayımlanma tarihi: 01/10/2016

*Bu çalışmanın bir bölümü 13. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

AGFI=.90]. When fit indexes were examined, it can be concluded that all values indicate a good-fitting model. The results of the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be .88 for overall scale which reveals that the reliability of the scale is high.

Discussion and Conclusions: Findings of the current study indicated that Turkish form of the Reading Attitude Survey for 1-6th Grade Students is consistent with the original factor structure. Therefore, Turkish version of the scale is valid and reliable instrument for the study group in Turkey. According to the results of confirmatory factor analysis, the Turkish version of the scale consists of 20 items and two sub-dimensions. It was recommended that different groups in terms of age and school type comprise to examine the reliability and validity of the scale for the further studies.

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama üzerine giderek artan bir vurgu olsa da öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede okumaya yönelik tutumlarının önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Okuma becerisinin okul yaşamının ilk yıllarından itibaren kritik bir role sahip olması, öğretmen ve ebeveynlere çocuklara olumlu bir okuma tutumu geliştirmeleri ve böylece iyi bir okuyucu olmaları noktasında önemli sorumluluklar yüklemektedir.

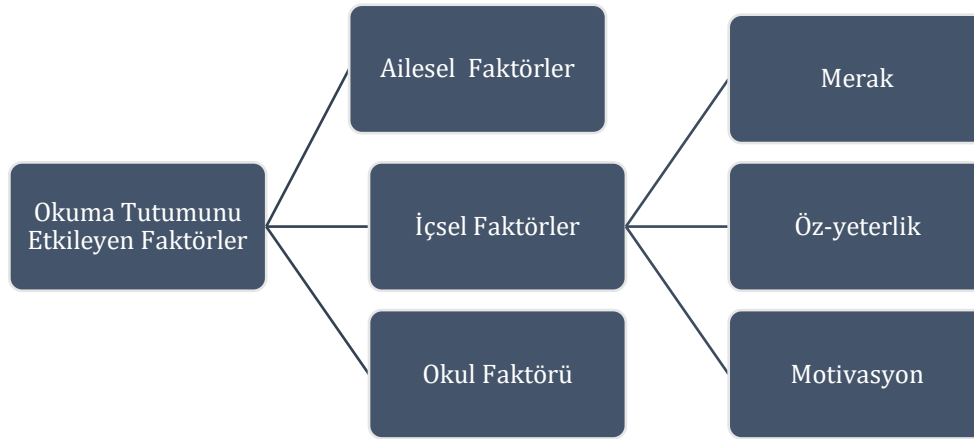
Tutum genel olarak bireylerin günlük yaşamlarındaki tüm davranışlarını etkileme özelliği olan önemli bir kavramdır (Balci, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2013; Başaran ve Ateş, 2009). Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu, bir nesneye veya duruma karşın tutarlı olarak olumlu veya olumsuz şekilde gösterilen tepkilere yönelik öğrenilmiş bir eğilim olarak tanımlamaktadır (s.6). Thurstone (1928), tutumları karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları ve özel bir konudaki inançların bütünü olarak tanımlamaktadır (s.531). Allport'a (1967) göre ise tutum, deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumudur (s.8). Psikolojik bir süreçte değerlendirilebilecek olan tutumlar davranışa yansıyan şekliyle gözlenebilen olgulardır (Balci, 2013, s.25). Tanımlarda da görüldüğü gibi tutumları, herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirmek mümkündür (Beck, 2004, s.353).

Tutum kavramının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç farklı bileşeninin olduğundan bahsedilmektedir. Duyuşsal bileşen, bireylerin duygusal olarak verdikleri reaksiyonlar olarak belirtilmektedir. Bilişsel bileşen, bireyin olayla ya da nesneyle ilgili sahip olduğu düşünceler olarak, davranışsal bileşen ise bahsedilen duygu ve düşüncelere uygun şekilde davranma eğilimidir (Balci, 2013). Tutumun öğeleri okuma açısından düşünüldüğünde okumaktan zevk almak "duyuşsal" öğeyi, okumayı çekici ya da gerekli bulmak "bilişsel" öğeyi, uygun şartlar oluştuğunda okuma eylemini yapıp yapmamak ise "davranışsal" öğeyi oluşturmaktadır (Özbay, 2011, s. 68).

Daha özel olarak okuma tutumu Alexander ve Filler (1976) tarafından bireylerin okumaya yaklaşmasını veya uzaklaşmasını neden olan okumaya ilişkin hisler bütünü olarak ifade edilmektedir (s.934). Smith (1990), okumaya yönelik tutumu; okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, hislerin ve duyguların eşlik ettiği bir zihin hali olarak tanımlamaktadır (s.215). Okuma tutumuna ilişkin bu tanımlar okumaya yönelik daha pozitif tutumlar geliştirmenin aynı şekilde okuma etkinliklerine daha fazla katılımı beraberinde getireceğini vurgulamaktadır (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Smith'e (1990) göre eğitim uzmanları oldukça yaygın biçimde okul yıllarının başlarında gelişen okuma yönelik tutumun öğrencileri yaşam boyu iyi bir okuyucu yapacağına inanmaktadır.

Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler

Okuma becerisi sabit bir zaman diliminde gerçekleşen bir süreç olmaktan ziyade okul yıllarının başlangıcından itibaren aşamalı bir şekilde oluşmaktadır. Bu bakımdan içsel, ailesel ve okula ilişkin faktörler öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Şekil 1'de gösterilen bu faktörler, öğrencilerin bir okuyucu olarak kendilerini algılayış biçimlerini ve okuma sırasındaki motive olma derecelerini değiştirebilmektedir.



Şekil1. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler (Black, 2006'dan uyarlanmıştır.)

Motivasyon, kaynağı ister içsel ister dışsal olsun bireylerin okuma eylemine katılımını etkilemektedir (Cole, 2002; Schiefele, 1999). Öğrencilerin motivasyonu okumaya ilişkin hedefleri, değerleri ve inançlarıyla şekillenmektedir. Bu nedenle okumaya iyi motive olmuş bireyler daha iyi okuyucu olmakta ve böylelikle daha olumlu bir tutum geliştirebilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Kompleks ve içsel bir faktör olan merak ise bir uyarıcı doğrultusunda araştırma ve keşfetme eylemini artıran bir kavramdır. Meraklı olma ve bir bilgi elde etme amacıyla okuma isteği yapılan bir görevi daha eğlenceli yapmakta ve dolayısıyla okuma tutumunu artırmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000).

Öz-yeterlik bir eylemi istenilen düzeyde ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye dönük bireylerin kendi kapasitelerine olan inançlarını ve içsel kararlarını içermektedir (Bandura, 1986). Öğrencilerin okumaya ilişkin öz-yeterlik inançları yaşadıkları ve öğrendikleri çevreden etkilenebilmekte ve onların hem geçmiş hem de şuan ki deneyimleri öz-yeterlik inançlarını değiştirebilmektedir (Cole, 2002). Okumaya ilişkin öz-yeterlik inancı bireylerin bir görevi seçme, çaba sarf etme, sürdürme ve başarı gibi akademik motivasyonlarını etkileyerek okuma eyleminde bulunmalarını artırmakta ya da engellemektedir (Cole, 2002; Schunk, 2003).

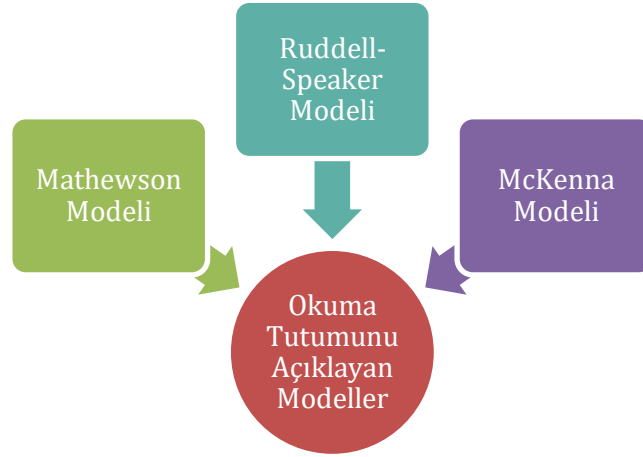
Sosyal sınıf ve aile kültürü öğrencilerin başta benliği olmak üzere sırasıyla okuma tutumlarını ve faaliyetlerini etkilemektedir (McCarthy ve Moje, 2002; Roth, Speece ve Cooper, 2002). Okuma özellikle aile ve bağlı bulunulan kültürün içinde gerçekleşen bir dizi ilişkileri gerektirmektedir (Freebody, 2004). Öğrenciler okuma yazma yeteneklerini geliştirdikçe ayrıca tutumlarını ve ait oldukları sosyal grup ve kültüre ait kimliklerini de geliştirirler (McCarthy ve Moje, 2002; Roth, Speece ve Cooper, 2002). Ebeveynlerin inançları çocuklarının ev deneyimlerini etkilemektedir. Aile içinde günlük gerçekleşen rutinler çocukların okuma gelişimlerine, alışkanlıklarına ve tutumlarına yön verebilmektedir (Morrow ve Young, 1997). Ebeveynler, günlük rutinler sırasında bazı okuma uygulamalar yoluyla çocukları için çok güçlü rol model olabilmektedir (Millard, 1997). Ancak onlar okuma ve tutumun daha çok okulda gelişeceği inancını taşıdıklarından çoğunlukla üstlendikleri bu önemli rolün farkında değildir (Myoungsoon ve Heekyoung, 2002). Çocukların okuma tutumları onların ailelerinin okuma eylemini gerçekleştirme üzerindeki inançları ve beklentileri ile zaman içerisinde şekillenmektedir (Black, 2006).

Ev deneyimlerinin yanı sıra okul faktörü de aynı oranda öğrencilerin okuma tutumlarının şekillenmesinde katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma yazmaya ilişkin yaklaşımlarındaki süreklilik ve tutarlılık öğrencileri iyi bir okur yazma olma yolunda desteklemektedir (Myoungsoon ve Heekyoung, 2002). Okulda gerçekleşen eğlence ve bilgi amaçlı okuma etkinlikleri öğrencilerin bir okur olarak kimliklerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirebilmekte veya tam aksine zorlaştırabilmektedir (McCarthy ve Moje, 2002). Öğrencilerin yaptıkları okuma çalışmaları ve etkinlikleri onların düşündükleri şeyleri, okumanın önemine ve değerine olan inançlarını ve yaşamlarında okumanın yerini etkilemektedir (Turner ve Paris, 1995).

Öğrenciler genellikle kendi kültürel ve ekonomik geçmişlerini yansıtmayan ve kendilerinin aşına olmadıkları metinleri okumaktan kaçınmaktadır (McCarthy ve Moje, 2002). Sınıfta okutulan metinler tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmalı ve onların farklı ön yaşantıları ile yaşam deneyimleri arasındaki ilişkileri geliştirecek bir içeriğe sahip olmalıdır. Okuma etkinliklerinin öğrencilerin ev ve kültürel deneyimlerine uygun şekilde hazırlanması daha pozitif tutumların geliştirilmesine ve daha sürdürülebilir bir okuma alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Baker, 2003).

Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Modeller

Öğrencilerde okumaya yönelik tutumun nasıl geliştiği ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğunu açıklayan bazı teoriksel modeller geliştirilmiştir. Literatürde okuma sürecinde tutumun nasıl geliştiğini açıklayan ve yaygın olarak kabul görmüş modeller Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuma Tutumuna İlişkin Modeller

Mathewson modeli okumaya yönelik tutumu açıklayan ilk modellerdendir. Mathewson (1994) zaman içerisinde tutumun nasıl geliştiğini ifade etmeye çalışmış ve en fazla okuma eylemi gerçekleştirilirken ve ilk kez okumayı öğrenirken tutumun nasıl bir rolü olduğunu incelemiştir. Bu modele göre okuma tutumunun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Okumaya yönelik tutumun bu üç boyutu bir bütün olarak tutumu şekillendirmekte ve öncelikle okuma amacını daha sonra ise amaçlar okuma davranışını etkilemektedir. Bu modelde iki faktör - dışsal motive ediciler (amaçlar, istekler, normlar ve ortam) ve bireyin duygusal durumu- okumaya karar vermede etkili olmaktadır. Mathewson’a göre okumaya yönelik tutum okuma materyalinin içeriğini ve amacın değerlendirilmesini, özel bir okuma türüne yönelik hisleri ve okuma etkinliğinin başlatılması ya da sürdürülmesi için eylem hazırlığını içermektedir.

Ruddell-Speaker modeli okumanın yalnızca bilişsel ve bilişüstü boyutlarının olmadığını aynı zamanda duyuşsal boyutunun da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ruddell-Speaker’e (1985) göre okumanın duyuşsal boyutu okuyucunun hedef yönelimini, içeriğe ilişkin beklentilerini, bilgiyi işleme zamanını ve ortaya çıkan ürünü etkilemeye hizmet eder. Okuyucu için ilginç ya da önemli olduğu düşünülen metinler ile etkileşimde bulunulduğunda, okuyucunun maksimum düzeyde bilgiyi işlemesi ve okumayı sürdürmesi mümkün olacaktır. Tam aksine yeterince ilginç ya da önemli olmayan metinlerde okuyucular daha sınırlı bir bilgi işleme süreci yaşayacaklar ve okumayı sürdürme konusunda istekli olmayacaklardır.

McKenna (1994), Mathewson, Ruddell-Speaker ve diğer modelleri sentezleyerek okuma tutumunun kazandırılması ve gelişimine yönelik daha kapsamlı bir model önermiştir. McKenna (1994) tutumun üç bileşenli görüşüne katılmayarak tutumun doğasında duyuşsal bir özellik olduğunu ve inançlarla rastlantısal bir ilişkiye sahip olduğunu savunmaktadır. McKenna (1994) modelinde inançları tutumdan farklılaştırarak inançlardan tutumlara doğru geçici bir ilişkinin olduğunu öne sürmüştür. Özel olarak modelinde, okuma tutumunun kazanılması ve

gelişimini doğrudan etkileyen üç önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler sırasıyla: (a) önemli görülen insanların beklentilerine ilişkin inançlar, (b) okumanın sonuçlarına ilişkin inançlar ve (c) okuyucunun bilişüstü durumudur.

Okumaya yönelik geliştirilen tutum genel olarak akademik başarı özelinde ise okuma başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiler açıkça ortaya konmuştur. (Conlon, Zimmer-Bembeck, Creed ve Tucker, 2006; Martinez, AricakveJewell, 2008; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular okumaya yönelik daha pozitif tutuma sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu noktada öğrencilerin belirli periyotlarda okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi ve ortaya çıkan sonuçlara göre gerekli çabaların gösterilmesi önem kazanmaktadır. McKenna ve diğerleri'ne (1995) göre tutumların incelenmesi, hem öğrencilerin sahip olduğu tüm yetenekleri etkilemesi hem de olumsuz yönde gelişmesi durumunda akıcı okuyanları bile okumadan uzaklaşmasına sebep olacak bir faktör olmasından dolayı gereklidir.

Türkiye'de son zamanlarda okumaya yönelik tutum üzerine yapılan çalışmaların sayısı artsa da bu çalışmaların önemli bir bölümünün ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balcı, 2008; Bozpolat, 2010; Akkaya ve Özdemir, 2013). Türkiye'de ilköğretim öğrencileri üzerinde okuma tutumu ile ilgili araştırmaları sınırlandıran en temel faktör, okuma tutumunun ölçülmesinde kullanılacak düzeye uygun psikometrik araçların eksikliğidir. Türkiye'de ortaokul ve üniversite öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Ünal (2006) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği 25 maddeden oluşmakta olup, ölçeğin iç tutarlılık anlamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf düzeyinde okumaya yönelik tutumu ölçmek amacıyla Uyar ve Özbay (2009) geliştirilen bir diğer ölçek ise 4 faktörlü olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı.93 olarak bulunmuştur. Ancak her iki ölçekte ilköğretim öğrencileri için çok kullanışlı değildir. Tutum ölçekleri kullanılırken ya da seçilirken, öncelikle hedeflenen tutumu ölçüp ölçmediğine ve hedeflenen kitlenin seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir (Balcı, 2013). Türkyılmaz ve Aydemir (2014), 14-18 yaş arasındaki öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarını Belirleme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Üç faktörden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık anlamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı.89 olarak bulunmuştur. Üniversite düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ise Gömleksiz (2004) 6 alt boyuttan oluşan 30 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin geneline ait iç tutarlılık anlamında Cronbach Alpha katsayısı.88 olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmaların yanında yurt dışında yapılan bazı okumaya yönelik tutum ölçeklerinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Baştuğ ve Keskin (2013), McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilen Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak Türkçeye uyarlamışlardır. İç tutarlılık anlamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .69, Serbest Dijital alt boyutu için .80, Serbest Kağıt alt boyutu için .69, Akademik Kağıt alt boyutu için .66 ve Akademik Dijital alt boyutu için .62 olarak bulunmuştur.

Uyarlaması yapılacak olan tutum ölçeğini bu anlamda farklı kılan en belirgin özelliğin, öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkilerini tanınmış bir çizgi film karakteri olan Garfield'ın çeşitli duygu durumlarını gösteren resimlerine göre ölçmesidir. McKenna ve Kear (1990) ölçeği geliştirirken çocukların keyif alarak bu uygulamayı gerçekleştirmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Onlar temel amaçlarının görselliğin evrensel bir dil olma gerçeğinden yararlanarak kültürler arası farkı ortadan kaldıran bir araç geliştirmek olduğunu dile getirmişlerdir. Ölçekte tanınmış bir karakter olan "Garfield" görsellerinin kullanılmasını da bu amaçla ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarının ölçülmesi için geliştirilmiş olan 1-6. Sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Bartın il merkezindeki iki ilkokul ve bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 289 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçtiği için, bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun 11'i (%3,8) birinci sınıfta; 29'u (%10) ikinci sınıfta, 20'si (%6,9), 201'i (%69) dördüncü sınıfta ve 28'i (%9,6) beşinci sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin 137'si (%47,1) kız, 152'si (%52,2) ise erkektir. Ölçeği eksik dolduran iki öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Örneklemede yer alan katılımcıların sınıf düzeyine göre farklılık göstermesinin gönüllülük esasına dayalı bir veri toplama sürecinin takip edilmesinden kaynaklanmıştır. Veri toplanan okullardaki bazı öğrenci, veli ve öğretmenlerin ölçek formunun uygulanmasına ilişkin olumsuz görüş bildirmesi nedeniyle sınıf düzeyine göre sözü edilen farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Orijinal Ölçeğin Tanıtımı

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Orijinali İngilizce olan bu ölçek dünyada en çok kullanılan tutum ölçeklerinin başında gelmektedir. Ölçek toplamda 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okumadan zevk alma (1-10.maddeler) ve akademik okumaya (11-20.maddeler) ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Sınıf içinde uygulama konusunda oldukça kullanışlı olan bu ölçek, Jim Davis tarafından yaratılan "Garfield" kedi karakterinin dört farklı his durumlarından birini seçmeyi gerektirmektedir. Bu his durumları "çok mutlu", "biraz mutlu", "biraz üzgün" ve "çok üzgün" Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Ölçek ilk olarak Amerika'daki 499 ilköğretim öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında önce okumadan zevk almaya (eğlenme amaçlı okumaya) ilişkin hazırlanan ilk on maddeye verilen puanlar, ardından da akademik okumaya dönük olan diğer on soruya verilen puanlar hesaplanmaktadır. Daha sonra da toplam ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınan 50 puan ölçek üzerindeki orta noktayı temsil etmekte ve okumaya yönelik farklı tutumları temsil etmekte kullanılmaktadır.

Ölçeğin geliştirme sürecinde ölçüm sonuçlarına ilişkin iç tutarlılığı ifade eden Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 1-6. Sınıf düzeyinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin geneli için .74'ten.89'a kadar değiştiği gözlenmiştir. Ancak 1. ve 2. sınıf düzeyinde dikkat çeken bir sonuç ise .80'nin altında yalnızca eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ortaya çıkmasıdır. Ölçeği geliştiren McKenna ve Kear (1990) bu durumu 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin kodlama becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve böylece eğlenme amaçlı okuma yapamamalarıyla ilişkilendirmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla farklı yöntemler izlenmiştir. Eğlenme amaçlı okuma alt boyutu için kütüphaneyi kullanma ve bir kütüphane kartına sahip olup olmama soruları üzerinden istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Bir kütüphane kartına sahip olan öğrencilerin eğlenme amaçlı tutum puanları (Ort.=30.0) olmayanlara (Ort.=28.9) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır ($p<.01$). Ayrıca hâlihazırda kütüphane de kitap kaydı olanlar (Ort.=29.2) ile olmayan öğrencilerin (Ort.=27.3) eğlenme amaçlı okuma tutumları arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.01$). Eğlenme amaçlı okuma boyutu için diğer bir karşılaştırma ise günlük televizyon izleme süreleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her akşam 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerle (Ort.=31.5) 2 saatten fazla televizyon izlediğini bildiren öğrencilerin (Ort.=28.6) eğlenme amaçlı okuma tutumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.01$). Bu bulgu, eğlence amaçlı okuma yapan öğrencilerin daha az televizyon izleyebilecekleri durumu açısından bir geçerlik kriteri olarak yorumlanmıştır.

Akademik okuma alt boyutunun geçerlik çalışması için öğrencilerin standartlaştırılmış okuma becerileri puanı ile ilişkisi incelenmiştir. Düşük, orta ve yüksek düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrencilerin akademik okuma yönelik tutum puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda yüksek okuma başarısına sahip olan öğrencilerin akademik okuma tutum puanları

(Ort.=27.7)düşük okuma becerisine sahip öğrencilere göre (Ort.=27.0) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin akademik bilgi elde etme amaçlı okuma yapmaları ve dolayısıyla bu durumun tutumlarını olumlu anlamda artırması açısından bir geçerlik kriteri olarak yorumlanmıştır.

Geçerlik çalışması için yapılan diğer bir uygulama ise ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların korelasyonlarının incelenmesidir. McKenna ve Kear (1990) başlangıçta ölçeğin her iki boyutu arasında orta düzeyde bir ilişkinin olabileceği hipotezini ileri sürmüşlerdir. Analizler sonucunda her iki alt boyut arasında orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır ($r=.64$). Bu bulgu iki alt boyut arasında ilişkinin olduğunu fakat aynı zamanda farklı özellikleri içeren iki ayrı faktöre işaret etmesi açısından hipotezlerini desteklemiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği son olarak faktör analiziyle değerlendirilmiştir. Ağırlıksız en küçük kareler yöntemi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak faktörler ortaya çıkarılmıştır. İlk analizlerde üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Akademik alt boyut için 10 madde, eğlence amaçlı okuma için 7 madde ve 3 madde ise üçüncü faktörde toplanmıştır. Daha sonra varimax yöntemiyle yapılan döndürme işleminde bir madde dışında (madde 13) iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. McKenna ve Kear (1990) yaptıkları değerlendirme sonucunda bu maddenin eğlence amaçlı okuma boyutunda yer alması kararlaştırılmıştır.

İşlemler

Ölçeğin uyarlanması için ölçeği geliştiren asıl araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izin alındıktan sonra ölçeğin özgün formu olan İngilizceden Türkçeye çeviri sürecine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen form, İngilizce açısından yetkin, eğitim psikolojisi ve okuma eğitimi konusunda uzman üç öğretim üyesine görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeğin iki formu arasında anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deyimler açısından eşitliğin saplanıp sağlanmadığını içeren bir form yoluyla değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan yeni yapı Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için çeviri uzmanlarına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Son olarak bu çevirinin anlaşılabilirliğini tespit etmek üzere 30 ilkökul öğrencisinden (1-5.sınıf) oluşan bir gruba uygulama yapılmış ve alınan geribildirimler sonucu ölçeğe son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen verilerin dağılımının normallliğini test etmek amacıyla çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) incelenmiştir. Analizler sonucunda veri grubunun hem alt boyutlarda hem de ölçeğin geneli için ÇK değeri .80-.87 ve BK değeri .85-.95 arasında bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yaklaşması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (Field, 2009). Ayrıca yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ($p>.05$) dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), güvenilirlik analizlerinde korelasyon analizi ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. DFA, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Ölçme modelleri bir grup gözlenebilen değişkenin (bir ölçme aracı olarak) faktör olarak isimlendirilen örtük değişkenleri nasıl ve ne kadar açıkladığını ortaya koymayı amaçlar (Jöreskog ve Sörbom, 1993). DFA, sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacını taşımaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör analizlerine dayanır (Şimşek, 2007). DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemelerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir (Doğan, 2010, s.151). Sümer'e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı

faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır. İstatistiksel analizler SPSS 21.0 ve AMOS 18 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

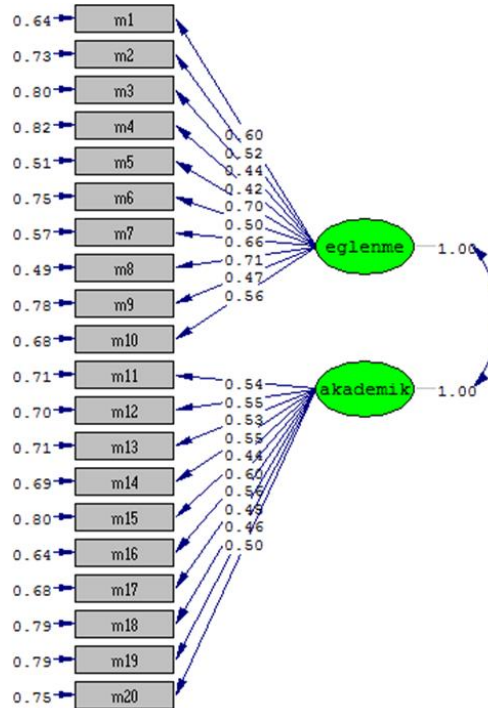
DFA’da sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2004). Söz konusu uyum indekslerinden en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), χ^2/df , İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü’dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

RMR ve RMSEA değerlerinin .10’dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Hesaplanan χ^2/df oranının 5’ten küçük olması modelin iyi uyum gösterdiğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri .90 ve mükemmel uyum değeri .95 olarak kabul edilmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006).

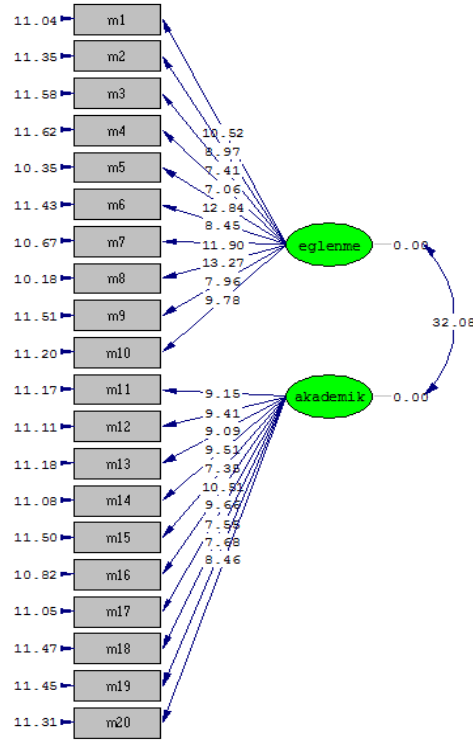
BULGULAR

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Okuma Yönelik Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörleri test etmek Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçekte yer alan 2 faktör ve 20 maddeli modele ilişkin path katsayıları ve hata varyansları Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3.Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği DFA Analizine İlişkin Path Katsayıları



Şekil 4.Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği DFA Analizine İlişkin T değerleri

Şekil 3 incelendiğinde örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik path katsayılarının birinci faktör olan eğlence amaçlı okuma için .42 ile .71 arasında; ikinci faktör olan akademik amaçlı okuma için ise .44 ile .60 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Şekil 4'te de gösterildiği gibi gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. ($p < .05$).

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin (Goodness of Fit Indices) Değerler

χ^2	p	Df	χ^2/df	CFI	GFI	NFI	AGFI	IFI	RMR	RMSEA
311.64	p=.000	169	1.84	.97	.89	.93	.87	.97	.05	.05

Tablo 1 incelendiğinde Ki-kare değerinin ($\chi^2=311.64$, $N=289$, $p=.00$) anlamlı olduğu ve χ^2/df oranının 5'ten küçük olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMR=.05, RMSEA=.05, NFI=.93, CFI=.89, IFI=.97, GFI=.89, ve AGFI=.90 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğuna işaret etmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Bentler ve Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006).

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Açısından Güvenirlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Toplam 20 maddeden ve iki faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Alpha (α)
Faktör1 (Eğlenme amaçlı Okuma)	.82
Faktör 2 (Akademik Okuma)	.78
Toplam	.88

Tablo 2’de Okumaya yönelik tutum ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha değeri birinci faktör için .88, ikinci faktör için .78 ve ölçeğin toplamı için ise .88 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir ölçümler yapabildiğine işaret etmektedir. Ölçeğin orijinaline ilişkin iç tutarlılığı ifade eden Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 1-6. Sınıf düzeyinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin geneli için .74’ten.89’a kadar değiştiği gözlenmiştir. Bu noktadan hareketle uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının orijinal yapısındakine benzer olduğu ifade edilebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi ve % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2004) göre, madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Başka bir deyişle bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Bu bağlamda, madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, ölçeği temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilir. Tablo 3’te madde analizine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3. Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t(Alt %27-Üst%27)*
Eğlenme Amaçlı Okuma	M1	,538	10,386*
	M2	,453	8,857*
	M3	,411	7,384*
	M4	,414	7,108*
	M5	,623	13,363*
	M6	,486	7,049*
	M7	,581	11,225*
	M8	,627	13,939*
	M9	,442	7,623*
	M10	,557	8,745*
Akademik Okuma	M11	,501	9,339*
	M12	,497	9,151*
	M13	,472	9,690*
	M14	,493	10,377*
	M15	,397	6,983*
	M16	,568	9,811*
	M17	,510	7,900*
	M18	,427	6,276*
	M19	,447	6,464*
	M20	,457	7,461*

Not.n= 254, n¹, n²= 77, sd= 154, *p=.000

Tablo 3 incelendiğinde tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu değerler testin iç tutarlılığının dolaylı olarak iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27’lik alt-üst grup

karşılaştırmaları sonucu madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu bulgu da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğuna işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenler ve araştırmacılar, yetkin bir okuyucu olmada okuma yönelik olumlu bir tutum geliştirmenin önemli bir rol oynadığı görüşünde genellikle ortak bir fikre sahiptir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem akademik başarılarını ve dolayısıyla da tüm kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyebilmektedir. Bu noktada, öğrencilerin okumaya yönelik nasıl bir tutum içerisinde olduklarının güvenilir ve geçerli bir araçla tespit edilmesi önem kazanmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın amacı McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim 1-6. Sınıf öğrencileri için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin İngilizce formu iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türkçeye çevrilen form, eğitim psikolojisi ve okuma eğitimi konusunda uzman 3 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan yeni yapı Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için çeviri uzmanlarına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlılık olduğu görülmüştür. Son olarak bu çevirinin anlaşılabilirliğini tespit etmek üzere 30 ilkokul öğrencisinden (1-5.sınıf) oluşan bir gruba uygulama yapılmış ve alınan geribildirimler sonucu ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin özgün formunda yer alan 2 faktör ve 20 maddelik yapının test edilmesi amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda Ki-kare değerinin ($\chi^2=311.64, N=289, p=.000$) anlamlı olduğu ve ($\chi^2/df=1.84$) oranın 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMR=.05, RMSEA=.05, NFI=.93, CFI=.89, IFI=.97, GFI=.89, RMR=.05 ve AGFI=.90 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin Türkçe formunun kabul edilebilir uyum iyiliği gösterdiğine işaret etmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Bentler ve Bonett, 1980; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). Böylece ölçek orijinal yapısındaki eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma olmak üzere iki faktörlü yapısını korumuştur. Ölçeğin orijinal formunda her sınıf düzeyinde ölçüm sonuçlarına ilişkin iç tutarlılığı ifade eden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .74'ten .89'a kadar değiştiği gözlenmiştir. Uyarlama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .88 olduğu bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iyi düzeyde ölçüm güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim 1-6. Sınıf öğrencileri için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin çeşitli araştırmalarla güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Kazalskis ve diğerleri (2004) yaptıkları araştırmada 1-6. Sınıf öğrencileri için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyine göre güvenilirliğini ve kararlılığını test etmişlerdir. Dört, beş ve altıncı sınıf düzeyinde 718 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeylerine göre .75'in üzerinde yeterli düzeyde bir iç tutarlılığa sahip olduğu gözlenmiştir. Etnik durum ve cinsiyete ilişkin ölçeğin kararlılığını ifade eden korelasyon katsayısının .70'in altında olduğu (.48 -.67) ve sınıf düzeyi için ise altı öğrenci dışında düşük değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Kush, Wutkins, McAleer ve Edwards'ın (1995) yaptığı araştırmada ise test-yeniden test yöntemiyle ölçeğin bir yıl süreyle kararlılığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem alt boyutlarda hem de ölçeğin geneli için elde edilen test-yeniden test korelasyon katsayısının orta düzeyde olduğu ve böylece ölçeğin kararlılığının iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Ölçek uyarlamaya yönelik takip edilen aşamalar ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkiye'de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Türk öğrencilerinden oluşan örneklemde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin çocukların okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin 1-5. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir araç niteliği taşıdığı söylenebilir.

Türkçeye uyarlanan bu ölçek aracılığıyla temel okuma yazma düzeyinde olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları kolaylıkla değerlendirilebilecektir. Ölçeğin, çocuklar için tanınmış olan bir çizgi film karakterinin çeşitli duygu durumlarını gösteren görsellerini içermesi, çocukların keyifli bir şekilde tepkide bulunmalarını sağlayarak, Likert tipi ölçeklerdeki temel sorunlardan biri olan isteksiz bir şekilde maddeleri yanıtlama durumunu azaltacağı düşünülmektedir. Ölçeği geliştiren McKenna ve Kear (1990) temel amaçlarının görselliğin evrensel bir dil olma gerçeğinden yararlanarak kültürler arası farkı ortadan kaldıran bir araç geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Ölçekte tanınmış bir karakter olan “Garfield” görsellerinin kullanılmasını da bu amaçla ilişkilendirmişlerdir. Uyarlanan ölçeğin diğer önemli avantajlarından biri çok geniş kitlelere kısa sürede ve pratik bir yolla uygulanabilmesidir. Bu bağlamda, eğitim düzeyi yüksek olan ülkelerde olduğu gibi, Türkiye genelinde MEB tarafından kullanışlı bir araç olarak okul döneminin başında, ortasında ve sonunda okumaya yönelik tutumun ölçülmesinde kullanışlı bir araç olarak uygulanabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu kabul edilmektedir. Özellikle kolay ulaşılabilir örneklemin kullanılması, çalışmaya 6. sınıf öğrencilerinin dahil edilmemesi ve örneklemdaki öğrencilerin sınıf düzeyi açısından eşit sayıda olmaması gibi faktörler araştırmanın başlıca sınırlılıkları olarak düşünülmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda; Türkçeye uyarlanmış ölçeğin ileri düzey tekniklerin ve çalışmaların yapılarak standartlaşması amacıyla farklı örneklemelerde geçerlilik ve güvenilirliğinin ortaya konması, 1-6. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, okumaya ilişkin diğer önemli değişkenlerle (anlama, kelime hazinesi, motivasyon, vb.) ilişkinin incelenmesi ve çocukların birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okumaya yönelik tutumlarındaki gelişimsel sürecin boylamsal olarak incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. ve Özdemir, S.(2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. [Online]: <http://buefad.bartin.edu.tr/article/view/1082000020/1082000019> adresinden 25 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Alexander, J.E. ve Filler, R.C. (1976). *Attitudes and Reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden 12 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1308-1330. [Online]: <http://www.newwsa.com> adresinden 14 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985. [Online]: <http://turkishstudies.net> adresinden 01 Ocak 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), [Online]:73-92. <http://gefad.gazi.edu.tr/articleadresinden> 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311. [Online]: <http://turkishstudies.net/Makaleler/780749751> adresinden 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles* (5th. Ed). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Black, A. & Young, J. (2005). *Attitudes to Reading: An Investigation across the Primary Years*. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)
- Black, A.-M.L. (2006). *Attitudes to Reading: An Investigation Across the Primary Years*. Virginia, QLD: Australian Catholic University.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428. [Online]: <http://www.acarindex.com/dosyalar> adresinden 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Büyüköztürk Ö., Akgün E.Ö., Özkahveci Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calkins, L.M. (2001). *The Art of Teaching Reading*. New York: Longman
- Cole, J. E. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-336. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>
- Conlon, E.G. Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2006.00290>.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği' nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage
- Freebody, P. (2004). Foreword. In Healy, A., & Honan, E. (Eds.). *Text next: New resources for literacy learning* (pp. 3-17). Newtown, New South Wales: Primary English Teaching Association.
- Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığının yönelik bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(12), 185-195.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487. [Online]: <http://www.j-humansciences.com/ojs/index> 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C., Flynn, R., Taylor, L., Beard, L. A., & Turnbo, D. (2004). Reliability and stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *Professional Educator*, 27, 29-37.
- Kush, J. C., Wutkins, M. W., McAleer, A. T., & Edwards, V. A. (1995). One-year stability of the Elementary Reading Attitude Survey. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(1), 11-14.
- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Martínez, R.S., Arıcak, Ö.T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McCarthy, S. J., & Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. 87 Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Elsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M.C. & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>
- Millard, E. (1997). *Differently literate: Boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer Press.

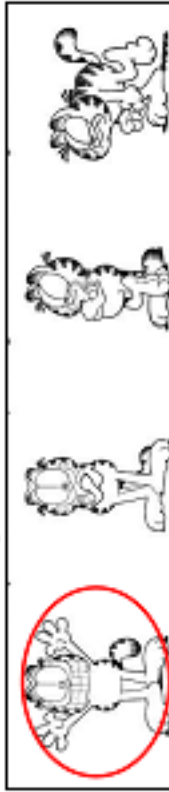
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects of attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736-742.
- Myoungsoon, K., & Heekyoung, K. (2002). The differences in attitudes toward emergent literacy of children among teachers, mothers, and fathers in kindergartens and daycare centers in Korea. *Reading Improvement*, 39(3), 124-148.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651. [Online]: <http://www.newwsa.com/download> 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259.
- Ruddell, R. B., & Speaker, R. B. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 751-793). Newark, DE: International Reading Association.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27540386>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>
- Türkyılmaz, M. & Aydemir, Y. (2014). The study of the validity and reliability of the scale for secondary education students' attitude towards reading. *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 194-207 [Online]: http://ijla.net/Makaleler/881142160_13.pdf 24 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Ünal, E. (2010). An anlysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2003). Time with text. *The Reading Teacher*, 57(3), 284-287. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>.

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf:
Okul:
İsim:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



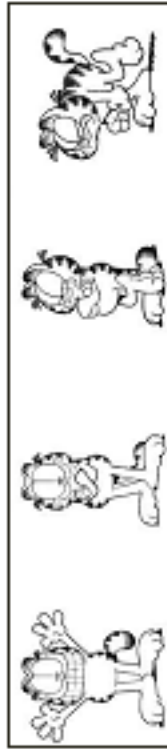
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



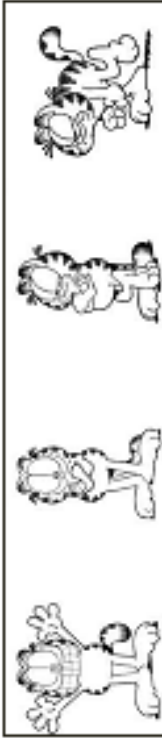
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



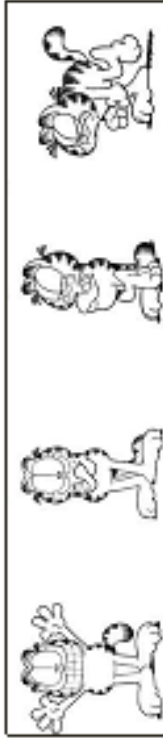
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?

